

# *Sens et utilité du français et de la philosophie dans les programmes techniques*



*Hélène Tardif*  
*Professeure en Techniques*  
*d'éducation à l'enfance*  
*Campus Notre-Dame-de-Foy*

L'ordre collégial vit actuellement des difficultés de diplomation, principalement dans le secteur technique. Ainsi, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1995), seulement un peu plus du quart de la population étudiante des programmes techniques obtient son diplôme. Il apparaît que les échecs ou les abandons sont beaucoup plus importants dans les cours de formation générale, principalement dans les cours de français et de philosophie (Beauchesne, 1997 ; ACPQ, 1997).

Afin de mieux comprendre l'impact des échecs des cours de français et de philosophie sur la diplomation dans les programmes techniques, il y a lieu d'aborder la question sous l'angle des représentations des élèves. Dans un premier temps, une mise en lumière de leur conception de ces cours en termes de place et d'importance dans leur formation s'impose. De plus, leurs commentaires, tels « le français et la philo, c'est plate », maintes fois entendus, méritent qu'on s'y attarde. Enfin, il est pertinent d'analyser leur manque de persévérance dans ces cours et le fait qu'ils abandonnent souvent ces derniers pour aller sur le marché du travail sans avoir obtenu leur diplôme, faute d'avoir complété leur formation générale.

## **APPRENDRE : UNE QUESTION DE SENS**

Aylwin (1997) et l'ACPQ (1997) émettent l'hypothèse que la situation d'échec en formation générale peut en partie découler du fait que la représentation parfois négative de la professeure ou du professeur au sujet de la capacité des élèves à réaliser des apprentissages dans ces disciplines peut avoir une influence sur le sens que ces derniers donnent aux apprentissages visés. Plusieurs chercheurs, dont Perrenoud (1994-1996), Giordan et de Vecchi (1987), avancent l'hypothèse que la valeur accordée à une connaissance provient du sens qu'on lui

donne. Si les élèves trouvent du sens aux matières qu'ils apprennent, ils pourront plus facilement en organiser le contenu et réutiliser ensuite celui-ci. Si toutefois le sens des apprentissages leur échappe, ils peinent à le faire et mémorisent la matière sans la comprendre. Ils refont les mêmes erreurs dans leurs travaux, où ils se préoccupent peu du contenu qui leur est proposé. Ainsi ne faut-il pas s'étonner si, comme l'affirme De Closets (1996, p. 27), « les étudiants ne retiennent même pas les notions de base. Ils régurgitent tout ce qu'ils ont ingurgité lorsqu'ils s'orientent dans une autre direction. »

Le sens ne provient-il pas d'un investissement affectif personnel dans une situation ? Develay (1996) propose, pour améliorer ou bonifier le rapport au savoir de l'élève, que la professeure ou le professeur comprenne le comportement d'un élève par rapport à l'école, prenne en compte ses représentations et revoie avec ce dernier le sens des disciplines scolaires.

Dans le cadre d'une recherche PAREA<sup>1</sup>, je me suis intéressée à la question des échecs dans les cours de français et de philosophie des élèves des programmes techniques en étudiant la situation plus particulière d'un programme, soit le programme de Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE)<sup>2</sup> où les étudiantes<sup>3</sup> présentent un des plus bas taux de diplomation du secteur technique (CSÉ, 1996).

Même si les étudiantes de l'ensemble des cohortes restent en général inscrites jusqu'à la fin de la troisième année, elles figurent parmi la population scolaire dont la moyenne au secondaire est la plus faible et elles ont tendance, durant leurs études collégiales, à échouer ou à abandonner leurs cours de formation générale (CNDE, 1998 ; CSÉ, 1997).

Pourtant, le diplôme d'études collégiales, ou l'équivalent, se veut, en termes d'exigence de formation, la condition d'accès à l'emploi dans le domaine des services de garde. Il nous est alors paru important d'identifier les représentations des étudiantes de ce programme en ce qui a trait aux cours de français

1. Le rapport complet de cette recherche est disponible au Centre de documentation collégiale [<http://www.cdc.qc.ca>].
2. Au printemps 2000, l'appellation Techniques d'éducation en services de garde (TÉSG) est devenue Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE).
3. L'ensemble des étudiantes étant des filles, nous utilisons le féminin.

et de philosophie dans leur formation. Ainsi, entre 1999 et 2001, 50 étudiantes des cohortes ayant débuté leur formation en 1997, 1998 et 1999 ont été interrogées afin de mettre en évidence leurs points de vue<sup>4</sup>. Cet article présente les résultats de cette recherche, notamment les représentations de ces étudiantes au sujet des cours de français et de philosophie ainsi que les solutions que celles-ci proposent pour favoriser, chez tout élève du secteur technique, une meilleure réussite scolaire.

## LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Maintes fois entendus, les commentaires spontanés des étudiantes portant sur le sens et l'utilité des cours de français et de philosophie, sur les habiletés nécessaires pour réussir ces cours et sur les difficultés éprouvées ont inspiré la formulation des objectifs de recherche. Il est intéressant de noter que ces derniers se situent en continuité avec les orientations du Conseil supérieur de l'éducation (1997, p. 45), soit la clarification et la reconnaissance des finalités de la formation générale, la compréhension du sens de la formation générale dans une formation technique et la proposition de moyens pour améliorer la qualité des études et augmenter la réussite scolaire.

C'est ainsi que se sont dessinés les trois objectifs de cette recherche :

- identifier les représentations des étudiantes quant au sens et à l'utilité du français et de la philosophie ;
- identifier les obstacles à l'apprentissage ;
- identifier les solutions à apporter.

## LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La recherche menée est une recherche qualitative de type exploratoire-descriptif. La démarche de recherche s'inspire de l'approche de la théorisation ancrée par les deux caractéristiques suivantes : une méthodologie inductive, pragmatique et concrète engageant la chercheuse ou le chercheur à découvrir le phénomène à l'étude à travers les yeux des participantes et des participants (Patton, 1990) et un processus de questionnement dans lequel il y a « simultanéité de la collecte et de l'analyse » (Paillé, 1994, p. 93). Un comité interjuges composé d'experts disciplinaires a validé toutes les opérations de la collecte et de l'analyse des données.

4. Pour cette recherche menée au Campus Notre-Dame-de-Foy, j'ai été appuyée par Suzanne Côté, professeure en TÉE, Richard Gervais, professeur de philosophie, Hélène Houle, conseillère pédagogique et Margot Kaszap, spécialiste en méthodologie qualitative.

## Les outils de collectes de données

Une préenquête a été réalisée à l'hiver 2000, par le biais de deux entrevues individuelles. Des mots clés ont été relevés dans les propos des étudiantes et ceux-ci ont servi de cadre à l'élaboration des instruments de collecte de données. Cette expérience de préenquête a aussi servi à valider l'idée de développer des outils à questions ouvertes, de sorte que les étudiantes interrogées puissent s'exprimer librement (Krueger, 1998). Les données sur l'ensemble des objectifs de l'étude ont été recueillies de front afin de maximiser l'authenticité des propos entendus (Patton, 1990).

Deux types d'outils ont été utilisés dans cette recherche : les questionnaires ainsi que la technique du groupe focalisé, cette dernière ayant été utilisée avec un support symbolique.

### Les questionnaires

Cinq questionnaires de type « fiches » ont été développés :

- la fiche *Renseignements personnels* contient une biographie scolaire, le degré de satisfaction de l'étudiante relativement à son cheminement scolaire, ses intérêts, le temps consacré au travail rémunéré ainsi qu'une « échocarte » (schéma des personnes avec lesquelles l'étudiante s'entretient de ses cours de français et de philosophie).
- La fiche *Réseau conceptuel* comprend des indicateurs visant à recueillir une triple perception de l'élève : 1) son comportement face à elle-même, ses besoins et ses sentiments ; 2) son attitude en classe, son attitude avec les autres, avec ses pairs et avec ses professeures et professeurs ; 3) son attitude face à la lecture et à l'écriture.
- La fiche *Table d'objets* présente les objets servant de support à la discussion pour les groupes focalisés (ces objets sont présentés un peu plus loin dans cet article).
- La fiche *Retour sur le groupe focalisé* permet à l'étudiante de faire un retour sur cette expérience collective.
- La fiche *Credo de l'éducatrice* comprend des sections débutant par « Je crois que, pour une éducatrice, ... » suivies d'un des mots clés tirés des devis ministériels de français ou de philosophie : argumenter, se poser des questions, lire, analyser, communiquer, juger, etc.

### Le groupe focalisé

La technique du groupe focalisé permet de recueillir des données à partir d'interactions entre des participantes et des participants, ce qui permet un approfondissement des thèmes à explorer. L'aspect ludique, inhérent au programme de TÉE, a été un facteur d'inspiration dans l'élaboration d'une mise en situation pour les discussions. Dans cet esprit, deux tables étalant des objets symboliques ont été successivement montrées

aux participantes, l'une évoquant l'univers du français et de la philosophie et l'autre le profil de sortie de l'éducatrice en service de garde. Plus précisément, la première table d'objets comprenait des documents écrits de formats différents, divers instruments d'écriture, des illustrations représentant des penseurs, des jeux ainsi qu'une pomme, symbole classique du savoir. Les objets de support de la deuxième table étaient regroupés sous deux thèmes : a) le métier d'élève avec des objets comme des travaux pratiques faits par des étudiantes, des exemplaires de l'épreuve synthèse du programme et de l'épreuve uniforme de français, etc. ; b) le milieu de travail avec des objets comme des dossiers sur les services de garde, des éléments requis pour l'emploi, tel le diplôme, etc.

### La population cible et la collecte des données

La recherche a été réalisée auprès de 50 étudiantes volontaires en TÉE, entre l'automne 1999 et le printemps 2001. L'élaboration d'un tableau du cheminement scolaire des étudiantes, depuis leur entrée au programme de TÉE jusqu'à l'année 1999-2000, année de la collecte des données, a permis de distinguer trois types de portraits d'étudiantes relativement à la réussite des disciplines de français et de philosophie. Angers (2000) parle d'échantillonnage stratifié. Trois groupes d'étudiantes ont alors été formés à partir de ces types de portraits :

1. le groupe *Succès* : les étudiantes n'ayant eu aucun échec en français et en philosophie depuis leur entrée au collégial ;
2. le groupe *Reprise* : les étudiantes ayant eu des échecs en français et en philosophie, ayant fait les reprises de ces cours et les ayant réussis dans le cursus actuel ;
3. le groupe *Échec* : les étudiantes ayant des échecs ou des abandons en français et en philosophie dans leur cursus actuel.

En mars 2000, on a fait remplir des questionnaires à 25 finissantes qui avaient suivi l'ensemble des cours de français et de philosophie et, en mai 2000, aux étudiantes de deuxième et de troisième année. Peu importe les cohortes, les mêmes éléments de réponses sont ressortis, ce qui a permis d'atteindre la saturation des données.

Enfin, dans le but de laisser place aux divers points de vue des finissantes sur les thèmes abordés, celles-ci ont aussi été interrogées par le biais de la technique du groupe focalisé, pour une durée de trois heures et demie. Conformément aux théories de Morgan (1998), les données issues de ces groupes focalisés pourraient sensiblement correspondre à celles issues d'au moins une vingtaine de rencontres individuelles.

## UN PREMIER NIVEAU D'ANALYSE DES DONNÉES

Cette démarche méthodologique a permis de recueillir des données riches en représentations. Une première analyse a mis en évidence les dimensions dégagées des propos des étudiantes, soit leur rapport à la lecture, leur rapport à l'écriture et leur rapport à la professeure ou au professeur. Les paragraphes suivants présentent les principaux constats reliés à chacune de ces dimensions.

### Le rapport à la lecture

#### *Le désintérêt pour les activités de lecture en français et en philosophie*

« Quand j'ai à lire, je n'aime pas ça !!! »

« Quand j'ai à lire, je le fais, mais souvent à reculons parce que les cours nous offrent souvent des livres inintéressants ».

Ce type de commentaires a plusieurs fois été formulé chez toutes les cohortes interrogées et il démontre bien le désintérêt des étudiantes pour les activités de lecture, celui-ci exprimé avec plus ou moins de force selon les personnes interrogées, les étudiantes ayant manifesté divers sentiments allant du désintérêt au désœuvrement, en passant par l'ennui.

Par ailleurs, les résultats de certaines étudiantes indiquent qu'il n'y a pas de rapport absolu entre leur intérêt pour les activités de lecture en français et en philosophie et leur réussite scolaire : réussissent des étudiantes qui n'aiment pas lire comme échouent d'autres qui aiment lire.

#### *Les difficultés liées aux activités de lecture*

Les étudiantes ont parlé des difficultés qu'elles éprouvent en lien avec diverses dimensions des activités de lecture : leurs représentations avant la lecture, les difficultés éprouvées pendant la lecture et les conditions de lecture.

1. **Représentations avant la lecture** : à la seule annonce d'une lecture à effectuer, les étudiantes ressentent déjà deux facteurs de stress : la difficulté appréhendée de la tâche (lecture ardue) et leur crainte de ne pas pouvoir l'accomplir (leur manque d'assurance comme lectrices) ;
2. **Difficultés éprouvées pendant la lecture** : les étudiantes éprouvent divers stress qui augmentent l'aversion de certaines d'entre elles pour la lecture : la complexité des textes à lire, le désintérêt face au sujet, le maintien de la concentration en cours de lecture, le temps requis pour lire, le nombre de lectures requises dans un laps de temps scolaire et les tâches d'évaluation associées à la lecture.

**3. Conditions de lecture :** l'ambiance dans laquelle se place l'étudiante pour lire ainsi que les thèmes de ses lectures sont des facteurs qui peuvent avoir un effet sur sa concentration. Un élément reste frappant : le temps réservé en classe pour décoder les textes permet aux étudiantes de mieux comprendre et apprécier les textes en question et de s'ouvrir à certaines dimensions poétiques et analytiques. Une chose semble claire : si la lecture à entreprendre présente du sens à leurs yeux, elles s'y investissent davantage.

À la lecture des constats présentés précédemment, il apparaît ainsi que ce n'est pas tant les disciplines de français et de philosophie ou leur contenu qui indisposent les étudiantes, mais davantage les problèmes associés aux textes à lire dans ces disciplines, ceux-ci leur paraissant difficiles autant en français qu'en philosophie. L'obstacle premier de ces étudiantes semble effectivement lié aux capacités de lecture requises pour maîtriser certains textes.

*Il apparaît que ce n'est pas tant les disciplines de français et de philosophie ou leur contenu qui indisposent les étudiantes, mais davantage les problèmes associés aux textes à lire dans ces disciplines, ceux-ci leur paraissant difficiles autant en français qu'en philosophie.*

Il est cependant important de noter que certaines étudiantes notent un changement survenu grâce aux lectures faites en formation générale : un changement culturel, un besoin de continuer à lire, une certaine habitude à chercher la signification des mots nouveaux.

## Le rapport à l'écriture

### *L'écriture dans les cours de français*

Trois principaux thèmes ont été abordés par les étudiantes : l'utilité du français, la place que l'écriture occupe dans le quotidien et celle qu'elle occupera dans leur futur travail.

Pour les étudiantes interrogées, toutes cohortes confondues, l'essentiel en français est le savoir-parler et, encore plus important, le savoir-écrire sans faute. Plusieurs facteurs entrent en jeu dans leur rapport à l'écriture. Le stress, le manque d'estime de soi et les exigences de l'argumentation sont autant d'écrans cognitifs ou affectifs qui nuisent à leur concentration

quand vient le moment d'écrire. Ensuite, la prise de notes décourage : « Je vais prendre toutes mes notes, mais des fois, je ne comprends pas le sens de ce que l'on nous fait écrire ». L'écriture en classe soulève deux types de réactions : fuir ou participer.

Deux autres facteurs contribuent à la démotivation de plusieurs étudiantes dans chaque groupe interrogé. Comme elles font du français depuis la première année du primaire, elles ne perçoivent pas ce que cette discipline peut leur apporter de plus que la formation qu'elles ont déjà reçue. Puis, elles ne comprennent pas qu'on consacre tant de temps à la dissertation, moyen d'écriture qui ne leur servira pas, selon elles, une fois sorties de l'école.

### *L'écriture dans les cours de philosophie*

Il est reconnu que les cours de philosophie s'avèrent utiles pour aider l'élève à structurer sa pensée. Toutefois, comme en témoigne le commentaire suivant, compte tenu de son âge au moment de ses études collégiales, celui-ci n'a pas toujours la maturité suffisante pour en constater la pertinence. « C'est ça la difficulté : faire des liens. Souvent on n'est pas rendus là ! La philo, c'est très complexe : ça se passe entre les deux oreilles. C'est toute la connexion entre faire des liens, faire des apprentissages et les transférer. Ce n'est pas tout le monde qui est rendu là ! Moi, j'étais pas rendue là à 17 ans. »

Or, souvent, dans les travaux en philosophie, les étudiantes se sentent vite à côté du sujet. Elles comprennent plus ou moins les concepts qu'elles doivent traiter. Et cette difficulté à comprendre les textes à lire en philosophie les renvoie encore ici, pour la énième fois, à leur malaise en matière d'écriture. Toutefois, certaines étudiantes constatent que les efforts fournis augmentent leur capacité de réflexion sur des questions d'ordre moral ou éthique. Elles affirment avoir acquis une meilleure capacité d'expression de leurs idées.

### *L'écriture en général*

Pour la plupart des étudiantes en TÉE, écriture signifie évaluation, donc notes au bulletin. Les quotas de fautes d'orthographe les ramènent constamment à leur histoire scolaire et au constat suivant : peu importe leur intérêt pour l'écriture, leurs résultats scolaires ne correspondent pas à l'effort fourni. Il est intéressant de signaler que la biographie scolaire des étudiantes de ce programme indique que plusieurs d'entre elles ont éprouvé, dès le primaire, des difficultés scolaires.

Tout comme pour la lecture, l'écriture confronte les étudiantes à deux facteurs de stress : l'appréhension relative à la tâche elle-même et la crainte de ne pas avoir les compétences rédactionnelles nécessaires pour l'accomplir. Dans toutes les cohortes, ce stress associé à l'écriture l'emporte sur le goût de

s'exprimer par l'écrit. Comme en témoigne le commentaire suivant, elles se disent « pas bonnes », « pourries », « incompetentes en français ou en philosophie » et elles ont l'impression de ne jamais être à la hauteur. « Quand j'ai à écrire, je me sens épuisée en partant. J'ai de bonnes idées, mais j'ai de la difficulté à m'exprimer de façon à faire un texte concret, précis, clair et bien dit. Je sais que je vais y passer plusieurs heures. Je sais que je vais faire beaucoup de fautes et les corriger va me prendre encore un certain temps. »

Les étudiantes en difficulté d'écriture savent dire où le bât blesse : le fait même de composer, la longueur du texte à rédiger, le développement d'une argumentation, les structures de phrase pour exposer leurs arguments, la pauvreté de leur vocabulaire et l'orthographe des mots utilisés, en fait, tout ce qui constitue l'acte même de rédiger ! Elles ont donc recours à des stratégies pour améliorer leur style et leur performance en écriture : se relire, consulter occasionnellement le dictionnaire, se corriger et, surtout, se faire corriger. Le recours à l'expertise de la professeure ou du professeur reste le principal moyen qu'elles disent utiliser pour améliorer leur écriture.

## Le rapport à la professeure ou au professeur

Eh oui ! Si tous les chemins mènent à Rome, tous les chemins scolaires semblent mener à la professeure ou au professeur. Peu importe le thème de discussion abordé, les étudiantes reviennent toujours au rôle premier que joue le professeur. Elles disent avoir essentiellement besoin d'un expert capable de vulgarisation disciplinaire et qui applique une « pédagogie de la réussite » (De Vecchi, 1998), c'est-à-dire centrée sur leurs capacités.

Chaque groupe d'étudiantes interrogé entrevoit le rôle du professeur à sa façon. Les étudiantes qui réussissent veulent être actives dans leurs cours, la professeure ou le professeur est alors principalement représenté comme un guide. Leur préoccupation première demeure la compréhension de la matière. Malgré leur désir d'apprendre et leur persévérance, leur motivation pour les cours de français et de philosophie a besoin d'adjuvants. Elles en énumèrent d'ailleurs trois : les stimuli attentionnels, le soutien en classe et la conscience d'avoir à fournir elles-mêmes l'effort nécessaire.

Pour leur part, les étudiantes qui reprennent des cours de français ou de philosophie se sont davantage exprimées sur le rapport entre leur motivation et le rôle de la professeure ou du professeur. Telle une ritournelle, leurs propos se résument à leur besoin que celui-ci soit dynamique, aimant sa matière et pouvant de surcroît la leur rendre intéressante. Ce groupe d'étudiantes n'en démord pas : leur motivation a besoin de cette stimulation en attendant de pouvoir se suffire à elle-même. Pour ces étudiantes, la réussite scolaire est associée aux directives et aux indications claires qu'elles reçoivent, peu importe le

*Les étudiantes en difficulté d'écriture  
savent dire où le bât blesse :  
le fait même de composer,  
la longueur du texte à rédiger,  
le développement d'une argumentation,  
les structures de phrase pour exposer  
leurs arguments,  
la pauvreté de leur vocabulaire et  
l'orthographe des mots utilisés,  
en fait, tout ce qui constitue  
l'acte même de rédiger !*

cours. Comme le mentionnait une étudiante : « Si tu veux avoir de bons résultats, tu n'as pas le choix de suivre ce que le prof veut ». Le problème principal à régler pour réussir apparaît nettement à ces étudiantes : comment faire ce qui est demandé de faire quand on ne comprend pas sa matière, surtout en philosophie ?

Enfin, les étudiantes en situation d'échec éprouvent généralement des difficultés à rendre par écrit ce qu'elles pensent. Elles sont sensibles aux recours didactiques autres que l'expression écrite qui pourraient les motiver à persévérer en français et en philosophie. Elles disent apprendre quand il y a des échanges avec la professeure ou le professeur. Ces étudiantes persistent à vouloir réussir et elles ne voient qu'une solution pour y arriver : que la professeure ou le professeur tienne compte de leur mode d'apprentissage.

## UNE INTERPRÉTATION DES PROPOS DES ÉTUDIANTES

### Un apport mésestimé du français et de la philosophie

Sur le plan des disciplines de français et de philosophie, les étudiantes ont un concept de soi scolaire négatif qui varie selon les difficultés éprouvées. La recherche met également en évidence que les étudiantes manifestent de l'intérêt pour certains types de lecture et certains modes de pensée philosophique. Celles-ci sont à même de signaler des apports culturels et réflexifs. Cependant, plusieurs étudiantes ont une certaine méconnaissance du sens des disciplines-mères de la formation générale. Elles jugent souvent inutiles les outils proposés dans

ces disciplines ou n'en saisissent pas la valeur. Par exemple, comment expliquer qu'elles mettent le sens et l'utilité de la philosophie en doute, même après en avoir suivi les trois cours, et qu'elles réduisent le français strictement au savoir-écrire sans faute ?

Si les étudiantes ne comprennent pas une matière, elles veulent tout de suite voir des liens entre cette matière et leur choix de programme. C'est comme la solution miracle. Néanmoins, elles ne veulent pas tomber dans le piège de tout rapporter à leur choix de formation et de renforcer, ce faisant, l'« effet ghetto » qu'elles ressentent parfois au cours de leurs études collégiales. En fait, si elles insistent pour qu'on considère leur champ d'intérêt professionnel dans les cours de français et de philosophie, elles veulent surtout être considérées comme des personnes en quête de sens.

### Des représentations créatrices de conflits

Certes, les étudiantes sont influencées par les différentes représentations qu'ont les uns et les autres à leur sujet et au sujet de certaines disciplines du collégial, ce qui contribue à les maintenir dans leur relative incapacité scolaire et à exercer une influence sur leur engagement : des opinions sociales et institutionnelles entretenues à leur propos ou à propos de leur choix professionnel ou de la formation générale. Il y a aussi les perceptions négatives qu'elles entretiennent sur elles-mêmes. Toutefois, les étudiantes interrogées se définissent comme des praticiennes et elles ont des visées axiologiques. Elles vivent, à propos du français et de la philosophie, plusieurs conflits pouvant être résumés ainsi :

1. **conflit de contenant cognitif** (Gibello, 1992) : difficulté ou incapacité de comprendre un contenu disciplinaire sans la médiation du professeur ;
2. **conflit de dissonance cognitive** (Festinger, 1957, dans Joule, 1996) : dichotomie entre les valeurs poursuivies par l'élève et celles du système scolaire ;
3. **conflit de motivation** (Gibello, 1992) : écart entre des visées scolaires telles apprendre à réussir ou apprendre pour découvrir, augmenter sa culture, etc.

*Les commentaires recueillis  
chez les étudiantes interrogées  
mettent en évidence l'importance  
qu'elles accordent à l'adaptation des stratégies  
pédagogiques à leur style d'apprentissage.*

### Trois perceptions de la réussite

Pour les participantes, dans l'ensemble des données, un écart devient apparent entre leur situation d'étudiante et leur objectif d'être un jour éducatrice, leurs valeurs et celles du système scolaire. Trois portraits d'étudiantes se dessinent en fonction du but que celles-ci poursuivent.

TABEAU 1 – *Les buts scolaires*

BUTS RECHERCHÉS		
Groupe Succès	Groupe Reprise	Groupe Échec
Comprendre la matière pour sa culture personnelle	Réussir les cours pour le diplôme	Comprendre un texte pour faire ses travaux

Les étudiantes du groupe *Succès* ont le goût d'aller au-delà d'une réussite strictement scolaire : elles veulent que la matière d'un cours serve à leur formation personnelle et à leur culture. Les étudiantes du groupe *Reprise* s'adaptent plus ou moins bien au régime collégial et elles n'ont pas, au départ, d'idée claire de ce qu'elles veulent faire. Dès que leur but se précise, leur motivation scolaire augmente. Finalement, les étudiantes du groupe *Échec* sont aux prises avec une histoire scolaire négative et elles se cramponnent à la réussite convoitée : pour elles, chaque cours réussi conduit au diplôme. Elles constatent en effet que le rythme collégial est plus rapide que le leur : elles ne peuvent suivre de front avec succès tous les cours d'un semestre. Cela semble être, pour elles, une des principales causes d'abandon de cours.

### Une capacité métacognitive naturelle

Les commentaires recueillis chez les étudiantes interrogées mettent en évidence l'importance qu'elles accordent à l'adaptation des stratégies pédagogiques à leur style d'apprentissage :

1. dès le primaire, elles sont attirées par les activités kinesthésiques et sociales. Jamais elles n'ont indiqué que l'école, peu importe le niveau, ait tenu compte de leurs capacités cognitives ou que celles-ci aient été valorisées ;
2. certaines étudiantes indiquent que la mémorisation de contenus ne les aide pas à comprendre la matière. Elles souhaitent lier les contenus à leur agir personnel ou professionnel ou, du moins, en comprendre la teneur ;
3. certaines étudiantes signalent que tout procédé d'enseignement les plaçant en situation active maintient leur attention et les motive.

### Un kaléidoscope d'obstacles à l'apprentissage

Les étudiantes ont parlé des obstacles qui les limitent ou les empêchent d'intégrer et de faire le transfert des acquis. Les principaux obstacles sont rattachés à la difficulté d'adaptation aux cours à caractère théorique et aux agents de stress de ces

cours : maintien de l'attention, nombre et types de lecture, stratégies pédagogiques peu adaptées à leur type d'intelligence, angoisse face au contenu du cours, aux examens et aux résultats, consignes des travaux (souvent jugées peu claires), irritations provoquées par des interventions de la professeure, du professeur ou des pairs, fatigue causée par l'organisation scolaire et la surcharge des travaux d'équipe, etc. Apparaissent

également le syndrome de la page blanche quand vient le temps d'écrire et celui du « par cœur » quand vient celui d'étudier. Les commentaires de la professeure ou du professeur qui paraissent dans la correction des travaux, dans leurs propos, ainsi que les perceptions de leurs pairs demeurent, particulièrement pour les groupes *Reprise* et *Échec*, des facteurs dominants de stress et ont une influence sur leur confiance dans la réussite.

*La plupart des étudiantes interrogées savent où et pourquoi elles décrochent. Qui plus est, elles identifient comment leurs apprentissages pourraient être facilités : augmentation des stimuli attentionnels, variété des méthodes pédagogiques, processus vers l'abstraction, suivi et soutien pédagogique [...]*

### Les solutions envisagées

La plupart des étudiantes interrogées savent où et pourquoi elles décrochent. Qui plus est, elles identifient comment leurs apprentissages pourraient être facilités : augmentation des stimuli attentionnels, variété des méthodes pédagogiques, processus vers l'abstraction, suivi et soutien pédagogique de la professeure ou du professeur, etc. Des solutions, les étudiantes en proposent ! La liste est longue et s'adresse autant à elles-mêmes, au corps professoral, aux institutions collégiales qu'au ministère de l'Éducation. S'il n'est pas possible, dans le cadre de cet article, de faire le tour de toutes les solutions apportées par les étudiantes consultées, le tableau suivant en présente toutefois quelques-unes, en les reliant aux difficultés identifiées et aux besoins manifestés.

TABLEAU 2 – *Difficultés, besoins et solutions*

Difficultés	Besoins	Solutions
Absorption d'une grande quantité de contenu	Apport d'éléments culturels dans leur formation	Préciser le sens des disciplines dans la formation collégiale
	Augmentation de l'intérêt des élèves	Offrir des contenus significatifs Leur faire partager leurs représentations
	Établissement de liens avec la pratique	Distinguer le professeur expert de l'élève novice Donner des exemples fréquents
Inattention	Augmentation de l'attention des élèves	Utiliser des stratégies pédagogiques variées Solliciter la participation des élèves
Incompréhension de la matière	Clarification des éléments de contenu et des liens entre ces éléments	Valoriser les opinions des élèves Créer et résoudre des conflits sociocognitifs Vulgariser les contenus
Difficultés d'abstraction	Développement d'habiletés réflexives	Exploiter le style d'apprentissage des élèves Appliquer des procédés métacognitifs Présenter des situations didactiques progressives (du concret vers l'abstrait)
	Développement d'une pensée personnelle	Fournir des moyens d'expression

Difficultés	Besoins	Solutions
Relation avec le professeur	Établissement d'une relation significative	Faire nommer clairement ses attentes envers le professeur Nommer ses propres attentes comme professeur Être disponible et apporter une aide individualisée
Présence de stress et d'émotions négatives	Diminution du stress scolaire	Faire nommer ses buts personnels Dédramatiser les difficultés scolaires Favoriser le soutien entre pairs
	Valorisation de l'effort fourni	Assister les élèves dans les activités faites en classe Donner le droit à l'erreur Aider l'élève à constater ses progrès
	Mise en œuvre des mécanismes de réussite	Guider la démarche de l'élève Vérifier la méthodologie de travail Donner des trucs méthodologiques Ajuster l'organisation scolaire (échancier des travaux, horaire des cours, etc.) Ajuster le nombre de travaux d'équipe
Difficultés de lecture	Développement d'habiletés de lecture	Graduer les lectures (difficultés et longueur des textes) Donner des trucs pour améliorer la lecture Offrir un choix de lecture varié et pertinent pour les élèves Réserver du temps en classe pour lire et discuter
Difficultés d'écriture	Développement d'habiletés d'écriture	Indiquer l'apport de l'écriture au collégial Faire exprimer leur rapport à l'écriture Augmenter le temps d'écriture en classe Identifier les étapes du processus d'écriture Nommer et faire appliquer des procédés d'écriture Démontrer des techniques de révision de textes Utiliser le dictionnaire en classe
Échecs aux évaluations	Établissement de liens entre les contenus de cours et les travaux	Présenter des consignes claires pour les travaux Démontrer des techniques de rédaction
	Augmentation de la compréhension des textes à l'étude	Utiliser des outils d'interprétation de textes Utiliser des outils d'argumentation



## Une clé pour la réussite

Les étudiantes interrogées ont manifestement besoin que le système scolaire tienne compte de leur réalité : elles sont d'abord des personnes avant d'être des étudiantes, et des étudiantes avant d'être des éducatrices. Elles ont aussi manifestement besoin d'un rapport au savoir construit sur la base de leurs capacités. Un dialogue avec leurs professeures et professeurs sur le sens des disciplines de français et de philosophie leur apparaît une des clés de leur réussite collégiale.

Tout compte fait, il semble que les étudiantes en TÉE sont, en général, plus motivées qu'elles ne le disent ou ne le démontrent dans leurs cours. Leurs difficultés en lecture et en écriture entravent ou obstruent cette motivation. Trois de leurs besoins renvoient aux recherches actuelles qui mettent en rapport l'échec scolaire, les difficultés d'apprentissage et le sens des savoirs (Confrey, 1994) :

1. être en présence de professeures ou de professeurs pédagogues, c'est-à-dire qui mettent en œuvre des stratégies pédagogiques en lien avec leur façon à elles d'apprendre ;
2. apprendre dans une discipline à partir de leurs acquis effectifs, et non à partir de ceux qu'on suppose qu'elles ont ou doivent avoir à l'entrée ;
3. pouvoir comprendre les objets d'apprentissage d'une discipline.

## CONCLUSION

Cette étude soulève tout un lot de remises en question et de pistes pédagogiques pour envisager autrement le problème de non-diplomation des étudiantes en TÉE et dans d'autres programmes techniques. En prenant connaissance des propos de ces dernières, on peut avoir l'impression que celles-ci sont singulièrement émotives dans leurs réactions. Que veulent vraiment exprimer ces étudiantes ? L'expression de leur inconfort et de leurs difficultés n'est-elle pas une façon de dire autre chose ? Les représentations que les étudiantes ont exprimées dans cette recherche ne sont pas signe, à mon sens, d'un concept de soi foncièrement négatif. N'indiqueraient-elles pas plutôt une volonté de connaître et de se connaître ? Les étudiantes cherchent des moyens de diminuer leur stress et de rendre leur apprentissage efficient. Ainsi, il apparaît essentiel de tenir compte de leurs recommandations afin de pouvoir les aider à prendre conscience de leurs capacités, de leurs failles et à dépasser leurs représentations parfois négatives. Comme le diraient plusieurs d'entre nous, un des buts de l'enseignement n'est-il pas d'aider les étudiantes à restructurer leur système de représentations du monde pour qu'elles puissent apprendre davantage ? ■

htardif@globetrotter.net

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANGERS, Maurice, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, 3<sup>e</sup> édition, Anjou, Les Éditions CEC inc., 2000, 226 p.
- ASSOCIATION DES COLLÈGES PRIVÉS DU QUÉBEC (ACQP), *Projet d'implantation d'un nouveau modèle de formation générale dans certains programmes techniques*, Projet d'expérimentation présenté à la DGEC dans le cadre des dispositions prévues à l'article 13 du RRÉC, Saint-Augustin-de-Desmaures, 1997, 71 p.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (AQPC), « La formation générale dans les études techniques au collégial », Tiré à part, Montréal, *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 4, 1997, p. 32-35.
- AYLWIN, Ulric, « Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser », Montréal, *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 1, 1997, p. 25-31.
- BEAUCHESNE, Claude, « À quoi intégrer et adapter les cours de philosophie et de littérature de la formation générale commune ? », Montréal, *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 4, 1997, p. 5-6.
- CAMPUS NOTRE-DAME-DE-FOY, *Rapport d'autoévaluation de la formation générale au Campus Notre-Dame-de-Foy*, Saint-Augustin-de-Desmaures, 1998, 103 p.
- CONFREY, Jere, « “ Voix et perspectives ” : à l'écoute des innovations épistémologiques des étudiants et des étudiantes », dans LAROCHELLE, Marie et Nadine BEDNARZ (dir.), *Constructivisme et éducation*, Montréal, Revue des sciences de l'éducation, vol. XX, n° 1, 1994, p. 135-156.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conduites de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue d'étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 124 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*, Avis au ministre de l'éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1996, 112 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1997, 88 p.
- DE CLOSETS, François, *Le bonheur d'apprendre : et comment on l'assassine*, Paris, Seuil, 1996, 346 p.
- DE VECCHI, Gérard, « Prendre en compte les conceptions des élèves », Jongny, Université d'été de Genève, *Stage sur les pratiques socioconstructivistes*, 1998.
- DEVELAY, Michel, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996, 123 p.
- GIBELLO, Bernard, « Considérations psychopathologiques relatives à l'échec scolaire », dans PIERREHUMBERT, Blaise (dir.), *L'échec scolaire, échec de l'école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1992, p. 235-262.
- GIORDAN, André et Gérard DE VECCHI, *Les origines du savoir*, Paris, Genève, Delachaux et Niestlé, 1987, 212 p.

- HUTCHINSON, Sally, « Education and Grounded Theory », dans SHERMAN, Robert-R. et Rodman-B. WEBB (dir.), *Qualitative Research in Education : Focus and Methods*, London-New York, Philadelphia, The Palmer Press, 1988, p. 90-110.
- JOULE, Robert-Vincent, « Une nouvelle voie de réduction de la dissonance : la rationalisation en acte », dans BEAUVOIS, Jean-Léon, Robert-Vincent JOULE et Jean-Marc MONTEIL, *Perspectives cognitives et conduites sociales, contextes et contextes sociaux*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996, p. 293- 307.
- KRUEGER, Richard-A., *Developing Questions for Focus-Groups*, Focus Group Kit 3, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications, 1998, 106 p.
- MORGAN, David-L., *The focus Group Guidebook*, Focus Group Kit 1, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications, 1998, 102 p.
- PAILLÉ, Pierre, « L'analyse par théorisation ancrée », dans KASZAP, Margot, *Introduction à l'analyse qualitative*, notes de cours, département d'études de l'enseignement et de l'apprentissage, faculté des Sciences de l'éducation, Québec, Université Laval, 1994, 1999, p. 93-108.
- PATTON, Michael Quinn, *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2<sup>nd</sup> ed.), Newbury Park, California, Sage Publications, 1990, 532 p.
- PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3<sup>e</sup> édition, 1994-1996, 207 p.

*Hélène TARDIF enseigne en Techniques d'éducation à l'enfance au Campus Notre-Dame-de-Foy, à Saint-Augustin-de-Desmaures. Dotée d'une formation en psychomotricité, elle détient une maîtrise en psychopédagogie (deux ans à l'École suisse d'eutonie Gerda Alexander) et poursuit actuellement un doctorat en didactique à l'université Laval. Elle a publié le livre Les petits prétextes pour sortir le nez dehors (2<sup>e</sup> édition) et des textes de référence pour les services de garde. Elle a également conçu le programme éducatif sur les sièges d'autos pour enfants : Une place pour moi, connu par son personnage Baladine (SAAQ, 1998). Active dans le réseau des services de garde, elle fait de la formation sur mesure pour plusieurs regroupements québécois de centres de la petite enfance. Elle effectue présentement une recherche PAREA (2001-2004) portant sur l'intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance.*